

COMPETENZA E DIDATTICHE D'AULA

Leggi l'articolo "Valutare le competenze
in Italiano in un curriculum verticale
primaria-secondaria" su
www.lavitascolastica.it



Tiziano Pera



La competenza è un processo che possiamo riconoscere osservando, analizzando, valutando ciò che accade in aula.



Giulia: "Maestra, io sono una gocciolina d'acqua e posso diventare vapore e volare libera nell'aria. Prima o poi, con altre goccioline come me, io divento una nuvola...".

Ecco la competenza "in atto" di cui ci parlano le Indicazioni MIUR! L'idea centrale di Giulia, la bambina che ha parlato, è infatti chiarissima: una goccia d'acqua può trasformarsi in vapore ed esser libera di salire fino al cielo per condensarsi e aggregarsi con altre piccolissime e leggerissime gocce fino a dar vita ad una nuvola. In un articolo precedente (*Competenze: è solo moda?*, "La Vita scolastica" n. 2/2012) avevo proposto una serie di riflessioni, coerenti con quanto dicono le Indicazioni Miur per il primo ciclo di istruzione, tra le quali ve ne erano alcune che qui richiamo in estrema sintesi:

- mostra di aver raggiunto dei traguardi di competenza chi sappia mobilitare le proprie risorse (apprendimenti personali e altrui, ma anche volizione, motivazione, assunzione di responsabilità ecc.) per affrontare e risolvere problemi aperti;
- nella scuola primaria dovremmo aiutare i bambini a perseguire una competenza base che attiene alla costruzione della loro piena cittadinanza anche nei confronti dei saperi, così che imparino a comportarsi da autentici cittadini della loro stessa scuola;
- l'idea di verificare e certificare competenze già al livello della scuola primaria pare a molti una velleità: non possono esistere prove standard da somministrare come pastiglie per il mal di gola né automatismi di correzione che permettano misurazioni oggettive di competenza.

Malgrado ognuna di queste affermazioni abbia una sua specifica pregnanza, nessuna ci aiuta a cogliere la competenza di Giulia, la cui testimonianza tuttavia le attraversa tutte.

DIDATTICHE D'AULA: competenza in costruzione

Per verificare i traguardi di competenza non è sufficiente affidarsi alle prove progettate a questo fine e di cui questa rivista ha spesso reso testimonianza: occorre infatti predisporre delle situazioni didattiche pensate *ad hoc* e spesso già presenti nella consuetudine d'aula, per osservare quanto vi accade con sguardo attento a raccogliere, con cognizione di causa, i molti indizi di competenza in costruzione che la pratica didattica ci pone sotto gli occhi.

La competenza non è un "prodotto finito" ma un processo in divenire e di cui possiamo cogliere alcuni possibili traguardi come tappe intermedie che, e mai definitive, si manifestano su differenti piani e a vari livelli.

Questo ci aiuta a capire che la competenza di un soggetto in apprendimento, bambino o bambina, si manifesta come ordito di frammenti che possiamo cogliere giorno per giorno osservando analizzando e dunque valutando fasi differenti nelle varie classi. Tutto ciò è però possibile solo se impariamo a considerare i bambini come protagonisti attivi della loro crescita invece che scatole vuote da riempire di informazioni predefinite. L'apprendimento è obiettivo atteso e prevedibile, la competenza è novità auspicata, ma inattesa e imprevedibile tanto quanto è lo è il disegno che emerge dalla connessione delle varie e differenti tessere di un puzzle.

Come fare per raccogliere senza grosso sforzo queste tessere, ovvero i dettagli e i frammenti di competenza? L'esperienza maturata dai gruppi di ricerca de "Il Baobab" (www.baobab-ricerca.org), suggerisce una serie di strumenti, tecniche e situazioni pensate *ad hoc*:

- il dialogo pedagogico;
- la narrazione metacognitiva;

Per saperne di più

- M. Chiarugi, S. Anichini, a cura di, *Pedagogia relazionale. La comunicazione interpersonale e i suoi effetti nei rapporti educativi*, Franco Angeli, Milano 2003.
- A. Gopnik, *Il bambino filosofo*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.
- J.D. Novak, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2001.
- T. Pera, a cura di, *Prati e Sapori di Lago*, Baobab Editore, Verbania-Torino 2012.
- A. Di Lauro, *Ho mal di scuola!*, Armando Editore, Roma 2012.
- E. De La Parra Paz, M. Del Carmen Madero Vega, *L'eccezionale tecnica degli schemi mentali*, Gruppo Editoriale Macro, Cesena 2003.

- le discussioni d'aula;
- la frequentazione dei controfattuali;
- il report dell'allievo incaricato;
- il divagare in gruppo (sui contrari e sulle chiacchiere);
- le mappe mentali;
- gli schemi mentali;
- i cambiamenti di registro comunicativo;
- i gesti mentali (colloqui per percezioni, evocazioni, riflessioni, altro);
- le emozioni (colloqui, rappresentazioni, drammatizzazioni);
- le prove di competenza.

VEDIAMO qualche esempio.

Il dialogo pedagogico. Si tratta di un colloquio a tu per tu tra insegnante e bambino (più raramente con piccoli gruppi) che ha lo scopo di indagare le basi su cui l'allievo fonda la sua conoscenza in una certa area del sapere e qual è il grado di robustezza di quest'ultima. La questione non riguarda solo gli apprendimenti, ma anche i frammenti di competenza in quanto, a fronte di una affermazione, di una risoluzione operativa e/o di una scelta occorre vedere fino a che punto il bambino resiste alle obiezioni (anche volutamente errate) del maestro e, soprattutto, quali sono gli strumenti e le risorse che mobilita (ecco il salto di qualità che attesta competenza) per sostenere la correttezza delle sue affermazioni, operazioni, azioni.

La narrazione metacognitiva. In questo caso gli indizi vengono raccolti mediante la richiesta che i bambini redigano dei testi su un certo tema, elaborati in modo totalmente autonomo e con parole proprie a beneficio di qualcuno che sia nella condizione di chi non sa o di chi non abbia capito. È importante che i bambini si rivolgano ad esempio a un loro compagno o a un adulto, a patto però che questo non sia il maestro: in quest'ultimo caso infatti essi potrebbero omettere quelle spiegazioni dettagliate che sono invece interessanti per portare alla luce il processo metacognitivo. L'attività può essere proposta formulando domande del tipo: "Immagina di essere tu il maestro e di dover spiegare a...: come faresti o che cosa gli diresti?" o ancora "Ti è parso interessante l'esperimento che hai appena svolto? Perché? Che ragionamento hai fatto quando ti sei trovato ad affrontare...?" I bambini vengono così stimolati ad analizzare e riflettere sulla procedura da loro stessi messa in atto per svelarla ad altri e ciò consente loro di raggiungere una maggiore consapevolezza del proprio modo di processare informazioni, apprendimenti pregressi, analogie morfologiche, criteri di scelta ed azioni (metacognizione): l'insegnante può così rilevare se il bambino è o meno sulla via della competenza.

La frequentazione dei controfattuali. "Facciamo finta che io sono il polmone e tu l'aria...".

I bambini, nel loro gioco libero, sono abituati a manipolare la dimensione reale modificandola in termini immaginifici per progettare e pianificare mondi ipotetici che permettono loro di trasformare gli avvenimenti in eventualità "altre", che qualsiasi lettura oggettiva impedirebbe di fare. Pienamente coscienti e consapevoli del fatto che si tratti di una "finta", i bambini possono tranquillamente disquisire su ciò che potrebbe avvenire, ma che non è ancora avvenuto, o su quanto è avvenuto, ma sarebbe potuto avvenire in modo completamente diverso. Che cosa significa cercare i frammenti di competenza attraverso l'analisi dei controfattuali?

Il bambino che parte da premesse immaginarie (*facciamo finta che...* "lo sono l'acqua e tu il sole") mette comunque in mostra una propria teoria causale dei fatti, mostrando di essere in grado o meno di valutare soluzioni alternative ad un problema prevedendone le conseguenze "immaginarie e per finta", prima di implementarle nella logica di realtà: in questo sta il frammento di competenza.

Le mappe e gli schemi mentali. Le mappe concettuali sono delle rappresentazioni di percorsi che, seguendo le tecniche di comunicazione verbale, iniziano da una idea-parola centrale e proseguono associandovi ulteriori idee e concetti mediante legami carichi di significati che, se esaminati in termini di motivazione e giustificazione, si manifestano come indizi di competenza in costruzione.

Gli schemi mentali sono invece delle mappe semantiche che seguono prevalentemente le tecniche di comunicazione per immagini invece che per parole. Negli schemi mentali al bambino viene chiesto di partire da una immagine-tema centrale, per poi illustrarne lo sviluppo logico attraverso una successione di figure collocate tutt'attorno.

Questa tecnica, a cui spesso si ricorre per aiutare i bambini catalogati tra i DSA, permette di portare in luce il pensiero associativo in termini soprattutto visivo-spaziali. Procedere alla raccolta di schemi mentali può mettere in luce tracce di competenza perché, in ogni caso, esse illustrano il modo in cui i bambini, eterogenei per intelligenza e modalità di pensiero processano l'informazione.



Disegno schema mentale sul concetto di Materia di una classe quarta.

LE PROVE di competenza

Le prove o "verifiche di competenza", lungi dall'essere esautive in sé, propongono problemi tipo: "Il fango è un tipo di terreno?", "Come mai le navi, che pesano ben più di un sassolino, stanno a galla sull'acqua?", "Perché gli orsi polari hanno il pelo bianco e non marrone come gli orsi delle foreste?". Anche le prove di competenza offrono indizi commentari agli altri per arrivare a certificare le competenze tuttavia, in questo caso, si pongono due quesiti che meritano risposta:

- Come fanno i bambini a trovarsi a loro agio di fronte a domande-problema se la didattica quotidiana si avvale di domande-risposte sui soli apprendimenti?
- Come fa un insegnante a collegare gli indizi della competenza in costruzione con i risultati della prova di competenza progettata *ad hoc*?

La prima risposta è relativamente semplice: se la competenza è un processo, occorre che la scuola proponga ai bambini dei problemi sfidanti anche nel corso dell'anno, non limitandosi alla sola prova sommativa.

La seconda mette in gioco il fatto che la certificazione delle competenze non è compito del singolo insegnante ma del team. Ciò significa che è il team a decidere come correlare la messe di indizi, osservazioni, frammenti, verifiche e valutazioni per la competenza.

La scuola per la competenza non ammette alcun lavoro in solitudine: è solo in una scuola così che Giulia può sognare di diventare una nuvola! ■